DOCUMENT RESUME

ED 326 043 FL 018 861

AUTHOR Therien, Michel
TITLE L'enseignement du francais a des clienteles allophones: aspects discursifs de la langue ecrite (Teaching French to Language Minority Clienteles: Discourse Aspects of Written Language).
PUB DATE 17 Apr 90
NOTE 16p.; Paper presented at the World Congress of Applied Linguistics sponsored by the International Association of Applied Linguistics (9th, Thessaloniki, Greece, April 15-21, 1990).
PUB TYPE Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Class Activities; Classroom Techniques; *Cultural Differences; *Cultural Pluralism; Discourse Analysis; Foreign Countries; *French; *Language Teachers; Multicultural Education; Persuasive Discourse; Secondary Education; *Second Language Instruction; Videotape Recordings; *Writing Instruction
IDENTIFIERS *Quebec (Montreal)

ABSTRACT

This study investigated the discourse elements that teachers focus on in teaching French to multiethnic groups, and examined the extent to which teachers take into account the different cultural backgrounds of these students. Data are derived primarily from the observation of videotaped classroom activities. The subjects in the study were students in four secondary school classes in Montreal, with each class representing a different grade level (second, third, fourth, and fifth years of the secondary cycle--roughly equivalent to U.S. eighth, ninth, tenth, and eleventh grades). In the second year class, it was observed that the teacher emphasized introduction of the circumstances of the story, the story's phases, and the conclusion, with little attention accorded to students' cultural differences. In the third year, the following differences in the instruction emerged: more reading and less listening practice, and more attention to the story's narrative dimension. In the fourth year, emphasis was placed on persuasive discourse concerning violence at school, the closest reference yet to cultural divisions among students. In the fifth year class, the task was a critical analysis of a film, still focusing on argumentation. Writing errors that the teacher noted were also analyzed. The unfinished study will continue with analysis of materials used by the teachers. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
M. Therien
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

L'enseignement du français à des clientèles allophones: aspects discursifs de la langue écrite

9e Congrès international de l'AILA, Cassandra
le 17 avril 1990

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Michel Thérien
Professeur agrégé

ED326043

Au Québec, comme dans de nombreux pays, la Grande-Bretagne ou la France par exemple, ou plus près de nous en Amérique du Nord, le Canada et les États-Unis, les maîtres et les formateurs de maîtres, non seulement mais particulièrement en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la langue commune, sont confrontés à une nouvelle problématique appelée à interroger nos pratiques et les cadres théoriques qui les sous-tendent: la grande proportion d'élèves allophones intégrés à des classes de langue maternelle et pour lesquels la langue d'enseignenent constitue, en fait, une 2e, parfois une 3e langue.

Chez nous au Québec, l'intégration des allophones à l'école française est très récente. En fait, elle date d'à peine treize ans, puisque la législation linguistique qui oblige les allophones à fréquenter l'école française date de 1977 avec l'adoption de la Charte de la langue française (loi 101). C'est donc dire que les maîtres en poste dans les écoles et les formateurs de maîtres - dont je suis - commencent à peine à saisir l'ampleur de cette problématique.

Chez nous aussi, l'enseignement du français se situe dans une problématique plus vaste que, pour être bref, je caractériserai par quelques

FL018861

traits: la pression démographique, économique et culturelle de l'anglais. Les jeunes allophones qui fréquentent l'école, comme leurs parents d'ailleurs, sont souvent amenés à s'en remettre à l'anglais comme langue commune qui représente à leurs yeux, la langue de la mobilité sociale, à telle enseigne que le français ne constituerait plus pour eux que la langue scolaire, de telle sorte que les organismes scolaires, les écoles et parfois même les associations d'élèves en sont venus à se doter de politiques linguistiques régissant l'usage du français en classe et en cour de récréation.

L'objet de mon exposé - l'enseignement du français à des clientèles allophones: aspects discursifs de la langue écrite - se situe donc à la fois dans ce contexte plus large - mais aussi dans une recherche plus large- subventionnée par le fonds FCAR du gouvernement du Québec - que je mène en collaboration avec deux collègues de la Faculté, Mmes Marcienne Lévesque et Marie-Christine Paret.

Mon exposé comprendra trois parties:

- dans un premier temps, je présenterai les objectifs généraux de la recherche, son articulation en trois volets (psychopédagogique, linguistique et discursif) et sa méthodologie;
- dans un second temps, je présenterai le site de la recherche et le type de données sur lequel reposera mon exposé;
- enfin, dans un troisième temps, je présenterai les éléments discursifs enseignés en classe et apporterai les premiers éléments de réponse aux deux

questions que je me posais en entreprenant cette recherche: quels sont les éléments discursifs que les maîtres enseignent en classe pluriethnique et dans quelle mesure prennent-ils en compte les différences individuelles liées à l'origine ethnique de leurs élèves?

1er point: Les objectifs et la méthodologie de la recherche

A long terme, ce que nous appelons la phase II, nous voulions définir un modèle d'intervention en classe pluriethnique pour proposer aux maîtres, en formation initiale et continue, des stratégies d'enseignement-apprentissage du français prenant en compte l'hétérogénité et la diversité culturelles des élèves.

Pour y arriver, nous avons planifié le phase I, celle dans laquelle s'inscrit l'exposé d'aujourd'hui et qui visait à définir les composantes de l'enseignement-apprentissage du français en classe pluriethnique. Pour le faire, nous nous sommes centrés sur les facteurs en interaction dans la classe, à la fois du côté de l'enseignement-les maîtres et de l'apprentissage-les élèves, prenant en considération non seulement les caractéristiques des enseignants et leur style d'enseignement, mais aussi les interactions verbales en salle de classe, les contenus d'enseignement proposés et les productions écrites des élèves en ce qui concerne les composantes linguistiques, discursives et pragmatiques du français.

La recherche comprend donc trois volets:

- un volet psychopédagogique qui s'intéresse à la gestion de la classe;
- un volet linguistique qui s'intéresse aux contenus linguistiques (morpho-syntaxe et orthographe);
- un volet discursif et pragmatique qui nous concerne principalement aujourd'hui.

Les données recueillies sont de quatre ordres:

1- entrevues avec les maîtres pour connaître leur cheminement professionnel et en ce qui nous concerne, déterminer le moment où seront faits les enregistrements vidéo à partir de leur planification de classe;

2- enregistrements vidéo d'unités d'enseignement - en ce qui nous concerne, de l'enseignement de différents types de discours;

3- planification de cours, manuels utilisés et documents produits par le maître: cette partie des données n'a pas encore été analysée;

4- productions écrites des élèves et annotations des maîtres.

Cette recherche descriptive, essentiellement basée sur l'observation naturelle en salle de classe visait donc à répondre à deux questions fondamentales, intimement imbriquées, pensions-nous, étant donné les sites où nous opérons et que je présenterai à l'instant dans la 2e partie:

- quels sont les contenus d'enseignement que les maîtres présentent aux élèves?

- dans quelle mesure prennent-ils en compte les différences individuelles liées à l'origine ethnique des élèves?

2e point: Site de la recherche et données d'analyse

La recherche s'est déroulée dans une commission scolaire de l'île de Montréal particulièrement caractérisée par une forte concentration d'élèves originaires des communautés culturelles. Je vous donne les chiffres concernant les quatre classes où les données ont été recueillies:

2e secondaire, 17 élèves sur 29 provenant des communautés culturelles, soit 59 % contre 41 % d'élèves de vieille souche;

3e secondaire, 9 élèves sur 13, soit 69 % contre 31 % d'élèves de vieille souche;

4e secondaire, 16 élèves sur 25, soit 64 % contre 36 % d'élèves de vieille souche;

5e secondaire, 15 élèves sur 24, soit 63 % contre 37 % d'élèves de vieille souche.

Pour l'ensemble des élèves, cela représente une moyenne de 64 % contre 36 % d'élèves de vieille souche. On peut donc conclure que le site choisi correspondait bien à l'objectif de la recherche puisque nous voulions observer les composantes de l'enseignement-apprentissage du français dans des classes à forte concentration pluriethnique.

L'observation en salle de classe s'est faite durant l'année scolaire 1988-1989. Au début de l'année, nous avons rencontré les enseignants qui ont accepté de travailler avec nous: nous avons pu compter sur la collaboration de quatre enseignants: deux enseignantes (2e et 3e secondaires) et deux enseignants (4e et 5e secondaires). Après avoir examiné avec eux leur planification, nous avons convenu du moment des enregistrements et des contenus qui nous intéressaient.

Pour les contenus linguistiques (morpho-syntaxe et orthographe) et discursifs, les moments pouvaient être différents. Par accord avec l'une des chercheurs, les enregistrements vidéo concernant le volet psychopédagogique recouperaient en quelque sorte ceux des deux autres volets. Les enregistrements eurent lieu à deux reprises: à l'automne 1988, et à l'hiver 1989. Ils ont été réalisés par des étudiantes qui faisaient leur maîtrise ou leur doctorat dans le cadre de notre recherche et les documents produits par les maîtres de même que les travaux des élèves ont été recueillis par elles. A côté des enregistrements eux-mêmes, des documents des maîtres et des copies des élèves, les étudiantes ont aussi noté les événements de la classe: travaux proposés, interventions du maître, comportement des élèves. Je dirais qu'il s'agissait d'observation spontanée, sans référence à aucun cadre théorique formel.

Les enregistrements vidéo de même que les copies annotées par les maîtres qui constituent nos données d'observation ont été analysés sous ma supervision par une étudiante à la maîtrise qui avait suivi mon séminaire sur l'analyse de discours et par un étudiant au doctorat qui travaille sur les concepts de cohésion et de cohérence. On peut dire que ces analyses se sont donc faites avec la connaissance de cadres théoriques précis.

La présentation d'aujourd'hui portera sur les enseignements suivants:

- en 2e secondaire, la production d'un récit;
- en 3e secondaire, la production d'un conte;
- en 4e secondaire, la production d'une lettre d'opinion;
- en 5e secondaire, la production d'un texte critique.

Pour chacune des quatre classes et chacun des quatre discours, nous disposons aussi d'un texte des élèves annoté par le maître.

Ces deux types de données, enregistrements vidéo et copies annotées par le maître constitueront donc la base de nos analyses. Seront étudiées ultérieurement, les manuels utilisés par les maîtres de même que leur planification et leur matériel didactique personnel.

3e point: Les éléments discursifs enseignés

Pour chacune des quatre années et chacun des quatre discours, la présentation se fera en deux temps: éléments enseignés et annotations correspondantes.

a) éléments enseignés

En 2e secondaire, pour faire composer un récit aux élèves, l'enseignante a d'abord proposé la lecture de ce qu'elle appelle un court roman d'aventure, précédée de l'audition d'un récit d'aventure. L'unité d'enseignement comprend donc trois phases: écoute d'un récit enregistré, lecture d'un récit et production d'un récit.

Pour l'écoute du récit, deux séries d'éléments sont proposés aux élèves: l'étude des personnages centrée sur la distinction entre personnages principaux et secondaires ainsi que la notion de héros. Les personnages sont présentés comme support de l'action. La superstructure est proposée ensuite aux élèves sous la forme de deux schémas:

- introduction, développement, conclusion;

- l'introduction présentant les circonstances de temps et de lieu; le développement indiquant la situation initiale, l'événement perturbateur, les péripéties et la situation finale.

C'est grosso modo le schéma de Larivaille, celui que propose (sans référence à la source) le programme et les principaux manuels en usage dans les écoles.

La pratique d'écoute consiste à écouter un récit enregistré -amputé de sa fin- et à "deviner", comme dit l'enseignante, "la conclusion".

La pratique de lecture constitue la parfaite réplication de la pratique d'écoute. L'enseignante rappelle "les quatre phases du récit d'aventure" (le schéma de Larivaille), fait lire le récit aux élèves et demande d'identifier "l'introduction" (les circonstances de temps et de lieu), les "quatre phases du récit" et les différents personnages. Sans insister, elle fait découvrir la présence du narrateur qui raconte l'histoire.

La pratique d'écriture consiste à produire un récit d'aventure illustré-sorte de bande dessinée. Les éléments proposés sont les mêmes que ceux des deux leçons précédentes et pour emprunter les termes de l'enseignante:

- l'introduction (les circonstances de temps et de lieu);
- les phases du récit;
- la conclusion.

Pour la première fois, elle insiste sur le caractère des personnages et propose aux élèves de porter attention aux adjectifs, aux adverbes, à la ponctuation et seul aspect de la cohérence, à la concordance des temps.

Aucune attention particulière n'est portée aux contenus culturels ni aux différences culturelles des élèves. Le récit est présenté comme un discours homogène et pour employer la terminologie de Jean-Michel Adam, seules les séquences narratives semblent prises en compte.

En 3e secondaire, pour faire comparer un conte aux élèves, l'enseignante procède sensiblement de la même façon: deux différences majeures marquent son enseignement. D'une part, elle omet la pratique d'écoute, mais propose plusieurs pratiques de lecture. D'autre part, elle fait pratiquer le schéma narratif, enrichissant ce dernier de la notion d'alliés et d'ennemis (il s'agit de l'adaptation des catégories actantielles de Greimas telle que présentée dans le programme et les manuels en usage dans les classes) et insiste sur la notion de merveilleux -propre au conte.

Elle fait lire "Le Merle blanc" aux élèves et travaille avec eux la superstructure du conte. Elle insiste sur les notions de héros, d'opposants et d'adjuvants et explique les notions de mission et d'obstacles. Elle fait aussi remarquer aux élèves l'aspect merveilleux du conte.

En devoir, les élèves doivent lire un conte dans le manuel et en produire le schéma narratif.

A partir d'un conte intitulé "Le loup-garou", l'enseignante fait travailler la concordance des temps dans le récit.

Pour aider les élèves à produire leur conte, l'enseignante leur distribue une grille où sont présentées les entrées suivantes: le titre, le héros, la mission, les obstacles, les alliés, les opposants et l'introduction du merveilleux (fantastique ou magique). Les élèves travaillent d'abord à l'élaboration du schéma narratif et dans la grille d'évaluation formative dont ils se serviront pour construire le conte, outre les éléments superstructurels sont aussi pris en compte l'utilisation du temps des verbes et la distinction entre styles direct et indirect. Deux cours sont consacrés à la prévision des éléments du schéma narratif: si l'on exclut la notion de merveilleux, comme en 2e secondaire l'essentiel porte sur la logique des actions.

Au niveau des contenus culturels, l'enseignante met en garde les élèves contre l'utilisation de personnages comme le bandit ou d'objets modernes comme le revolver, mais ne se réfère jamais aux traditions culturelles de ses élèves allophones ni n'invite les élèves des communautés culturelles à s'y référer pour produire leur conte. Plus complexe qu'en 2e secondaire, le conte est présenté avec ses séquences dialogiques, mais peu d'insistance est accordée à ses dimensions sémantiques et axiologiques. Pour l'essentiel, il se résume à sa dimension narrative.

En 4e secondaire, pour faire composer une lettre d'opinion aux élèves le maître procède en deux temps: il étudie d'abord les caractéristiques de la lettre d'opinion en se référant au manuel dont disposent les élèves et les invite ensuite à écrire eux-mêmes une lettre d'opinion sur un événement relié à l'actualité.

La lettre d'opinion est présentée en référence à deux cadres d'analyse. D'une part, c'est une lettre et elle a les caractéristiques d'une lettre: elle est signée, elle est datée, elle s'adresse à quelqu'un, elle répond à un événement antérieur, elle comprend des formules stéréotypées; on peut dire qu'elle se réfère à un genre canonique.

D'autre part, elle est une forme de discours argumentatif. Le maître fait découvrir aux élèves la nature de l'argument, le nombre, la force et l'ordre des arguments dans la lettre d'opinion. Pour leur faire comprendre ce type de lettre, il explique aux élèves la différence entre la lettre qu'il appelle expressive et la lettre incitative. Il demande ensuite aux élèves d'écrire une lettre d'opinion sur "la violence à l'école".

Au niveau du discours, le maître insiste donc sur les séquences incitatives ou argumentatives, la distinction qu'il fait avec la lettre expressive permettant de conclure ici à l'équivalence des deux termes. Le genre de la lettre l'amène à tenir compte des dimensions pragmatiques et il insiste bien sur ce que l'on pourrait appeler la situation de communication, invitant les élèves à tenir compte du récepteur de la lettre. Le sujet même qu'il leur propose: "la violence à l'école" nous permet de conclure qu'il tient aussi compte de leur position d'émetteur et il n'est pas exagéré d'inférer qu'il n'ignore pas qu'une des sources vraisemblables de violence à l'école est le regroupement des élèves selon les communautés culturelles. Des quatre enseignants que nous avons observés, c'est celui qui s'est le plus référé à la situation réelle que vivent les élèves des communautés culturelles à l'école.

En 5e secondaire, le maître fait composer aux élèves un texte critique. Il rattache ce type de discours à la lettre d'opinion et au discours argumentatif, plutôt, par exemple, qu'au texte analytique ou explicatif. La pratique de production est précédée de trois leçons sur le texte critique.

Il présente d'abord la superstructure du texte critique en un schéma à trois temps: introduction, développement, conclusion. L'introduction consiste à présenter le sujet; le développement, à le résumer et à exprimer son opinion; la conclusion, à élargir le sujet du discours.

Il étudie ensuite les différents types d'argument et mentionne l'intérêt de l'usage des marqueurs de relation. Enfin, rattachant l'éditorial au discours informatif - "qui informe sur un événement" il présente le texte critique comme permettant de donner son opinion sur un sujet ou un événement.

En devoir, les élèves ont à composer un texte critique sur un film qu'ils ont vu.

Au niveau discursif, le maître présente le texte critique comme essentiellement composé de séquences argumentatives. Il n'aborde pas les séquences analytiques ou explicatives. Au niveau pragmatique, le sujet qu'il propose permet d'inférer que seront prises en compte les différences de point de vue liées aux différences culturelles mais on peut penser que le maître préfère ne pas s'y référer expressément parce qu'il s'est habitué à traiter tous ses élèves sur le même pied.

b) éléments annotés

D'une façon générale, on peut dire que les remarques ou les éléments soulignés se réfèrent principalement à la langue: orthographes lexicale et grammaticale, morphologie verbale (temps et forme), termes incorrects, ou impropres, syntaxe (structure de phrase).

Au niveau discursif, dans le récit annoté de 2e secondaire, l'enseignante, au niveau de la cohésion, note des emplois incorrects de l'anaphore (pronoms) et des incohérences dans la superstructure (situation finale non résolue).

Dans le conte annoté de 3e secondaire, au niveau de la cohésion, l'enseignante note de nombreuses répétitions et des erreurs de pronominalisations. Au niveau de la cohérence, elle note des erreurs dans la concordance des temps et des contradictions au niveau de la superstructure.

Dans la lettre annotée de 4e secondaire, le maître note des erreurs dans les anaphores pronominales, au niveau de la cohésion. Au niveau de la cohérence, il indique que les arguments sont mal ordonnés (faible-fort-faible) ou que la séparation des paragraphes n'est pas respectée (plusieurs arguments dans un même paragraphe). Parfois c'est la superstructure d'ensemble qui ne fonctionne pas (sujet posé, discuté, conclu).

Dans le texte critique annoté de 5e secondaire, au niveau de la cohésion, le maître note des répétitions, des erreurs de pronominalisations et d'articles

(confusion entre articles défini et indéfini). Au niveau de la cohérence, il note des imprécisions qui ne tiennent pas compte de la situation du destinataire (qui n'a pas vu le film) et des erreurs dans la concordance des temps.

En bref, l'on peut dire que les remarques et annotations portent principalement sur la langue: on peut inférer que c'est là surtout que les maîtres prennent en compte les différences culturelles des élèves. Au niveau de la cohésion et de la cohérence, les remarques et annotations portent principalement sur les répétitions et les anaphores, les superstructure et la concordance des temps. Symptomatiquement, peu de remarques et d'annotations portent sur la macrostructure, là où vraisemblablement les élèves investissent le plus leur propre univers culturel.

Les données analysées sont incomplètes, il reste encore à analyser les documents utilisés et produits par les maîtres; il reste aussi à soumettre nos analyses aux maîtres eux-mêmes qui nous ont ouverts les portes de leurs classes. Déjà l'on peut dire cependant que seule une véritable approche pragmatique du français - prenant en compte les compétences culturelles - peut introduire le sujet apprenant - fût-il originaire des communautés culturelles ou Québécois de vieille souche - au coeur de nos pratiques d'enseignement et de formation.